



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Prácticas de enseñanza eficaz en educación superior: Estudio en la UABC

Miguel Ángel Orozco Vergara

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
miguel.orozco@uabc.edu.mx

César Gómez-Monarrez

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
gomez.cesar@uabc.edu.mx

Alicia Alelí Chaparro Caso López

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
achaparro@uabc.edu.mx

Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.



Resumen

La educación superior, es la última fase del proceso educativo previo al acceso de los ciudadanos al ámbito profesional. Dada su relevancia, se ha vuelto cada vez más pertinente la evaluación diagnóstica de las praxis para la retroalimentación, la reflexión y el ajuste para la mejora (Rueda y García, 2013). Por consiguiente, el presente estudio tuvo por objetivo identificar las características de las prácticas de enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. La muestra estuvo conformada por 989 docentes que impartían clases en alguno de los tres campus de dicha universidad. Los resultados evidenciaron un mayor empleo de prácticas asociadas a la planeación y preparación, el clima de aula y la instrucción; así como la presencia de áreas de oportunidad en torno a las responsabilidades profesionales del profesorado y la incorporación de las tecnologías en la labor docente. A la luz de los hallazgos, se concluye que se requiere fortalecer algunas áreas de formación de los docentes.

Palabras clave: *educación superior, enseñanza universitaria, docencia universitaria, formación de profesores, diagnóstico educativo.*

Introducción

La educación superior, al igual que los otros niveles que comprenden el sistema educativo nacional, se concibe como una etapa fundamental en el desarrollo de todas y todos los individuos. Su relevancia va más allá del desarrollo de las competencias necesarias para la inserción de los ciudadanos al ámbito laboral, pues en esta etapa, se culmina además la formación para ser participante en lo colectivo por el bien social, económico y cultural de la nación (Biggs, 2006; Buelvas, 2014; González, García-Ruiz y Aguaded-Gómez, 2014).

En este nivel educativo existen diversos actores que, mediante su profesionalismo, contribuyen al logro de la excelencia educativa de todas y todos los estudiantes, sin importar su estrato socioeconómico, origen étnico o género. Si bien es cierto que todos los recursos humanos de una universidad son importantes, algunos de ellos tienen una mayor incidencia en esta encomienda (Rueda y Luna, 2008). No obstante, este campo de estudio aún requiere mayor indagación dado que las necesidades y demandas de formación del profesorado en educación superior se encuentran en constante cambio a la par del contexto social, político, científico y técnico que le circunscribe (Álvarez, García, Gil y Romero, 2000; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019). En este tenor, la evaluación diagnóstica y continua se posiciona como un elemento fundamental, con la que se registran y analizan las prácticas, para la retroalimentación y, con ello, la reflexión y el ajuste fundado e informado de la labor docente (Rueda y García, 2013). Es así que en este estudio se tiene por objetivo identificar las características de las prácticas de enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Cabe mencionar que, los resultados del presente estudio forman parte de un proyecto de investigación coordinado por el tercer autor, y financiado por la Universidad Autónoma de Baja California, en la Convocatoria Especial de Apoyo a Necesidades Institucionales 2019.

Desarrollo

El diseño del estudio es no experimental y forma parte, a su vez, de las investigaciones de corte transversal con una orientación descriptiva bajo la técnica de la encuesta (Ary, Jacobs, Sorensen y Razavieh, 2010).

El enfoque teórico que dio sustento a esta investigación es el cuerpo de conocimiento sobre Enseñanza Eficaz, el cual centra su atención en el aula con especial énfasis en la práctica del docente y que, además, se incluye en un campo de estudios mayor, conocido como Eficacia Educativa (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons y Teddlie, 2016). En este el presente estudio, adicionalmente, se incorporó también como marco de referencia, el constructo “Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento” (TAC), debido a que da luz sobre la incorporación y el uso de las tecnologías en ambientes educativos y contextos formativos, un aspecto incorporado con poca frecuencia en los estudios sobre Enseñanza Eficaz (Chapman et al., 2016; Lozano, 2011; Martínez, 2016; Velasco, 2017). A su vez, fomentar y capacitar a los docentes en el uso de las TAC se reconoce como una característica

asociada a las escuelas eficaces (Kyriakides, Creemers y Charalambous, 2018). Tras una extensa revisión de literatura, se decidió por la implementación del Marco para la Enseñanza (ME) de Danielson (2007, 2009, 2013) y las Competencias Tecnológicas para el Desarrollo Profesional Docente (CTDPD) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013).

Instrumentos de recolección de datos. El ME de Danielson (2013) fue el principal marco de referencia, pues es reconocido internacionalmente por su sólida base de investigaciones, su nivel de descripción y detalle, así como su bien definida que favorece la identificación y análisis de prácticas de EE (Arregui, Chaparro y Díaz, 2018; Núñez, Santana y Román, 2014; Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012, entre otros). Este se integra por cuatro dominios que dividen la práctica docente en: (a) Planeación y preparación, (b) Clima del aula, (c) Instrucción y (d) Responsabilidad profesional, a los cuales se les competen 22 componentes que facilitan la clasificación de las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, pese a las cualidades del ME, este no identifica un dominio o un conjunto de prácticas asociadas al uso de las tecnologías en el ámbito educativo, aunado a la necesidad de implementarlas –debido a las características contextuales de la época– es importante que los docentes estén capacitados en este tipo de prácticas (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012). Por tal motivo, para el presente estudio se consideró un quinto dominio enfocado en la implementación de la tecnología en las prácticas de enseñanza. A este último se le definió como TAC y tuvo sustento en las anteriormente mencionadas CTDPD del MEN (2013), que consideran cinco áreas de desarrollo, en las que divide las competencias del docente: (a) Tecnológica, (b) Comunicativa, (c) Pedagógica, (d) de Gestión, y (e) Investigativa. Cada una de ellas cuenta con tres niveles de profundidad que permiten identificar el grado de desarrollo del docente y catalogarlo como explorador, integrador o innovador con base a descriptores de desempeño.

A partir de estos dos marcos, se diseñó una tabla de especificaciones para describir las características de cada uno de los ítems que integraron el cuestionario utilizado en el presente estudio. El instrumento final quedó conformado por 78 ítems.

Descripción de la muestra. Inicialmente, se consideró como posible participante a todo aquel docente que impartiera cátedra, en Licenciatura o Posgrado, en alguno de los tres campus que conforman a la UABC: un total de 5 763 potenciales participantes, distribuidos entre Tijuana, Ensenada y Mexicali (UABC, 2019). Este mismo número de docentes fue invitado a participar en la investigación, vía correo electrónico institucional, con apoyo de la Coordinación General de Información Académica de la universidad, en el cual se les explicó los detalles del estudio e incluyó una liga de acceso a la encuesta instrumentada en la plataforma *LimeSurvey*.

La tasa de respuesta fue del 23.6%, sin embargo, fue preciso eliminar los registros incompletos. En consecuencia, la muestra final, estuvo constituida por 989 docentes. Ello representó el 17.16% del total de posibles participantes.

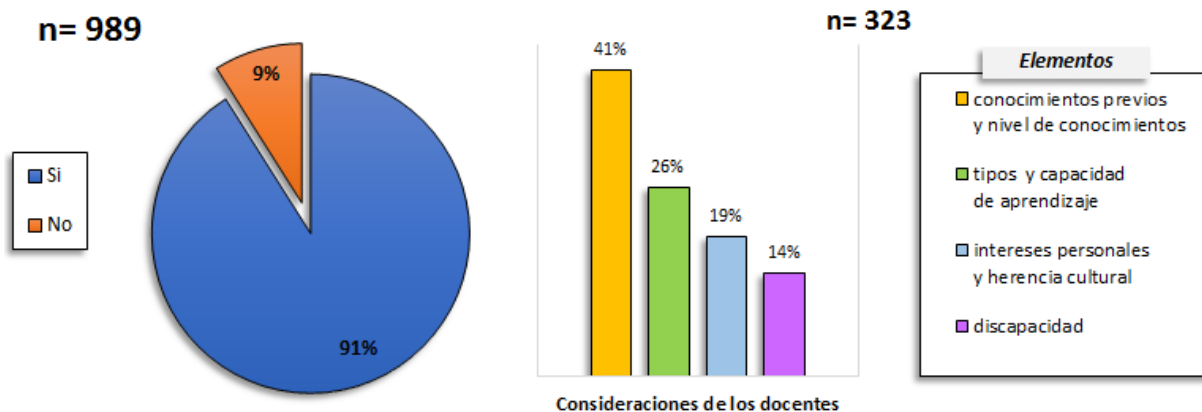
Análisis de los datos. Se emplearon dos tipos de análisis: estadística descriptiva en los datos procedentes de preguntas cerradas, y análisis cualitativo de contenido en la información derivada de preguntas abiertas.

Resultados

Los hallazgos se organizan conforme a los cuatro dominios del ME de Danielson (2013): (a) Planeación y preparación, (b) Clima del aula, (c) Instrucción, (d) Responsabilidades profesionales; y de forma complementaria (e) TAC (MEN, 2013).

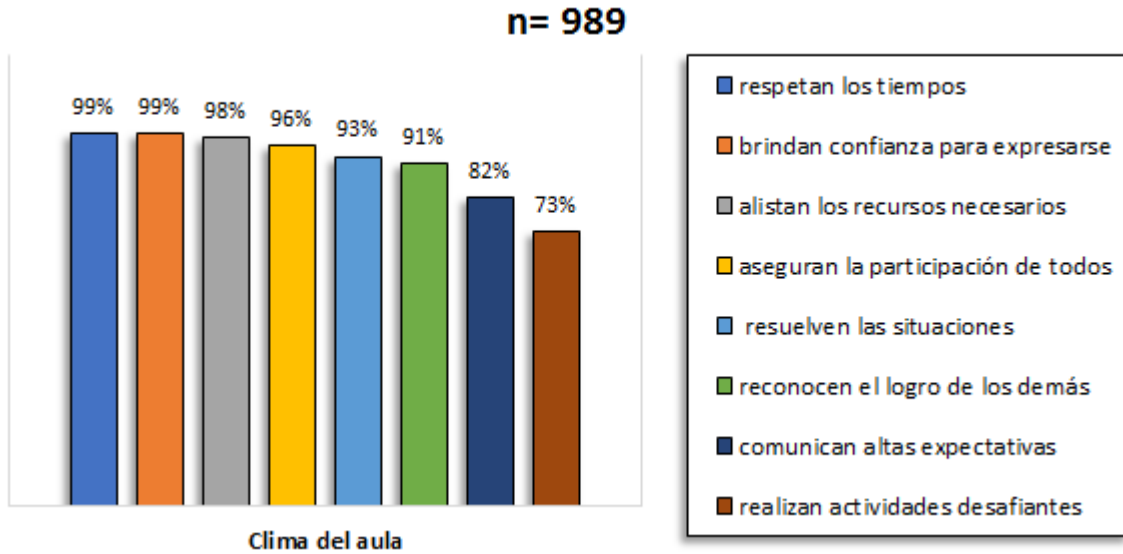
La *Planeación y preparación* figura como un momento previo a la enseñanza, en la que el docente diseña de forma anticipada y estratégica lo que ocurrirá en el aula, al inicio, en el desarrollo y al final de cada sesión (Danielson, 2007, 2011, 2013). Esta práctica, será mejor en la medida en que esta se adapte a las características y necesidades de los estudiantes. En este estudio, como se muestra en la Figura 1, se encontró que únicamente el 9% de la comunidad docente no efectuaba adecuaciones a la planeación y/o actividades de aprendizaje contemplando las particularidades de su alumnado; el 91% que si lo hace, toma en consideración diferentes elementos: condiciones educativas, económicas, médicas, psicológicas y/o neurológicas (por ejemplo, que esté rezagado, que estudie y trabaje, o que padezca una discapacidad motriz y/o cognitiva) de sus estudiantes.

Figura 1. Porcentaje de docentes que realiza las prácticas del dominio de Planeación y preparación



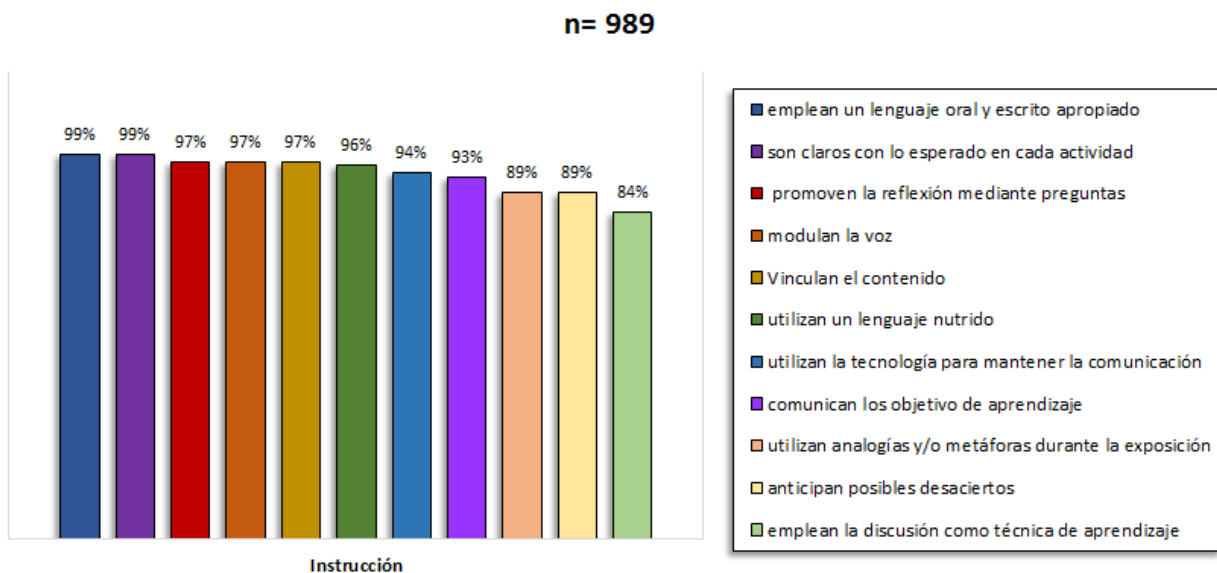
El *Clima del aula* refiere a los factores socio-afectivos que envuelven el proceso de enseñar, y las acciones que el docente pone en práctica para manejarlo, como el mantener una atmósfera de respeto y armonía, organizar el espacio físico, comunicar altas expectativas, entre otros (Gutiérrez-Anguiano, 2018). Los resultados de este dominio se pueden observar en la Figura 2. Llama la atención que más del 90% de los docentes afirmaron que realizan la mayoría de las prácticas que integran este dominio, con excepción de la comunicación de altas expectativas y el plantear estrategia de aprendizaje desafiantes a sus estudiantes.

Figura 2. Porcentaje de docentes que realiza las prácticas del dominio de Clima del aula



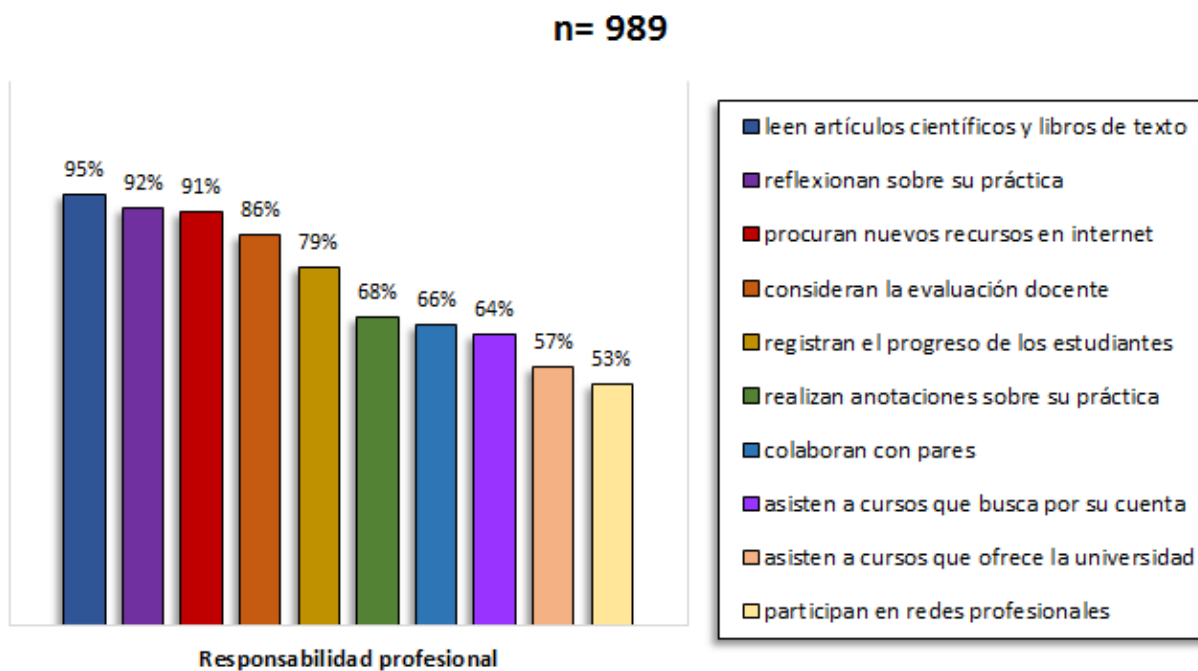
La *Instrucción*, como elemento medular de la enseñanza eficaz, comprende las prácticas que el docente acciona con el propósito de que el estudiante logre el aprendizaje esperado, dentro y/o fuera del aula, como lo podría ser un entorno virtual (Gutiérrez-Anguiano, 2018). Como se ve en la Figura 3, más del 90% de los docentes encuestados reportó realizar la mayoría de las prácticas que integran este dominio, con excepción de utilizar analogías y/o metáforas durante la exposición, anticipar posibles desaciertos y emplear la discusión como técnica de aprendizaje.

Figura 3. Porcentaje de docentes que realiza las prácticas del dominio de Institución



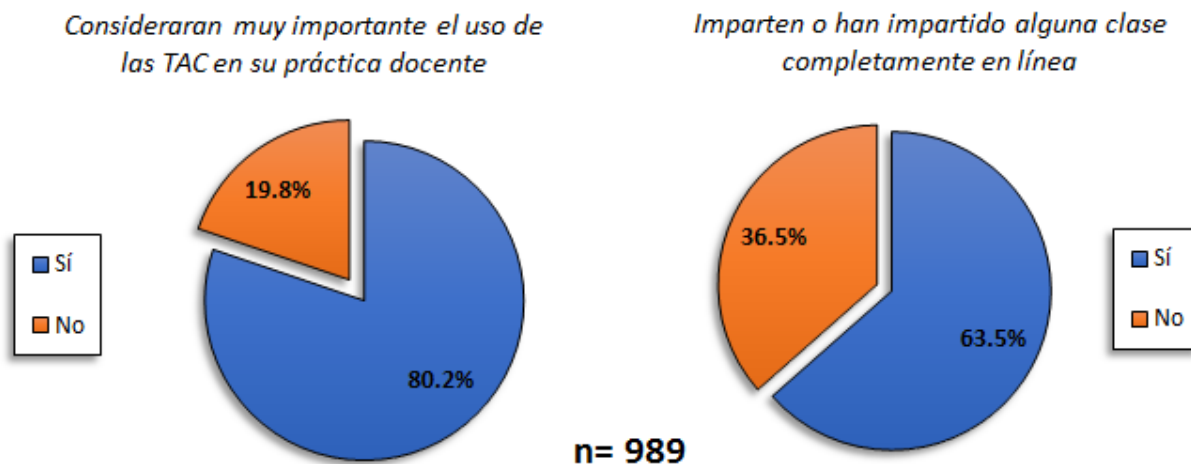
Las *Responsabilidades profesionales* aluden a encomiendas que el docente emprende para mejorar su enseñanza y, con ello, aumentar su probabilidad de incidir en el logro de los aprendizajes (Danielson, 2007, 2011, 2013). A diferencia de los dominios anteriormente mencionados, en este dominio resalta que la mayoría de las prácticas que integran este dominio sea reportada por menos del 90% de los docentes encuestados (ver Figura 4). Por encima de este porcentaje, únicamente se encuentran: la lectura artículos científicos y libros de texto, la reflexión sobre su propia práctica y el procurar nuevos recursos en internet.

Figura 4. Porcentaje de docentes que realiza las prácticas del dominio de Responsabilidades profesionales



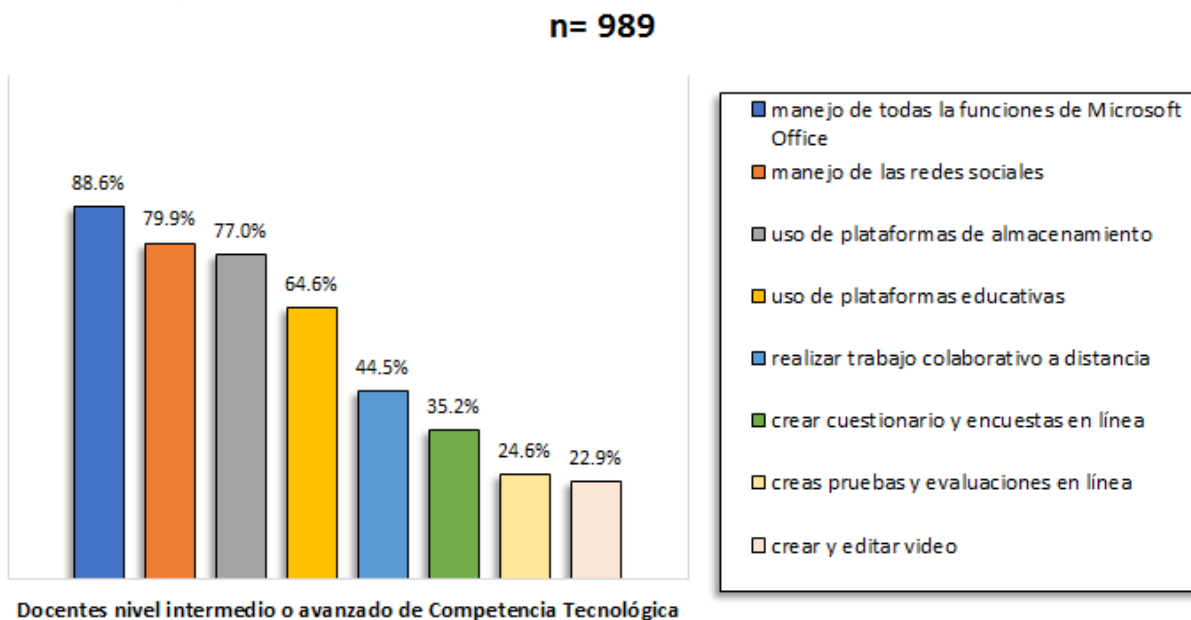
El quinto dominio, sobre las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), aborda la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo, con el propósito de lograr las metas escolares y estudiantiles (MEN, 2013). En la Figura 5, se puede observar que la mayoría de los participantes consideraron “muy importante” el uso de las TAC en su práctica, incluso, más de la mitad los mismos informaron haber impartido o impartir clases en línea.

Figura 5. Postura sobre el uso de TAC y experiencia impartiendo clases en línea



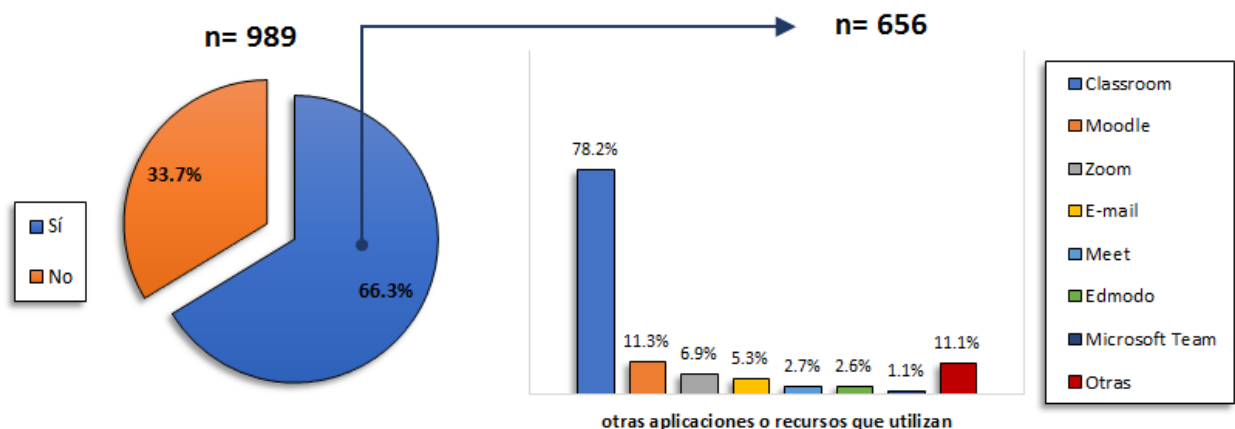
Sin embargo, menos del 80% de los docentes expresó ubicarse en el nivel de habilidad intermedio o avanzado en la mayoría de prácticas que competen a las TAC (ver Figura 6). Únicamente en el manejo de las funciones Microsoft Office se sobrepasó este punto de corte. Sumado a ello, llamó la atención que, en cuatro de ocho tareas, menos del 45% del profesorado las manejaba en un nivel medio o avanzado.

Figura 6. Porcentaje de docentes que realiza las prácticas del dominio de las TAC



Si bien, la UABC determina que los docentes utilicen la plataforma Blackboard para los cursos que oferta en línea, la ANUIES (2018) destacó que las universidades promuevan el uso de software libre. Sin embargo, en la Figura 7 se puede apreciar que gran parte de los docentes (66.3%) utilizan otras aplicaciones o recursos que les resultan más prácticos de acuerdo a su competencia tecnológica, por ejemplo: *Classroom, Moodle, Edmodo*, entre otros.

Figura 7. Porcentaje de docentes que utiliza plataformas distintas a Blackboard



Conclusiones

Con base en los marcos de referencia utilizados (el ME de Danielson y las CTDPD del MEN), en el presente estudio se intentó caracterizar la enseñanza de los docentes de la UABC. Así, las prácticas de enseñanza eficaz que se observan en la mayoría de los participantes son las relativas al dominio de *Planeación y preparación*, *Clima del aula e Instrucción*. Es posible inferir que estos tres dominios son indispensables para su labor. Sin embargo, no se debe dar por sentado que los docentes dominen estas prácticas, o que estas respondan a las demandas sociales, políticas, tecnológicas y técnicas actuales (Álvarez et al., 2000).

Asimismo, las prácticas del dominio de *Responsabilidades profesionales* se encuentran en menor medida en la mayoría de los docentes, en comparación con los dominios antes mencionados. Particularmente, hubo una baja tasa de docentes que reportó haber realizado anotaciones sobre su propia práctica, colaborado con pares (es decir, otros docentes), asistido a cursos que busca por su cuenta y/o que le ofrece la universidad y haber participado en redes profesionales. Estos aspectos, sin lugar a dudas, requieren reforzarse, pues como indicaron González et al. (2014), dada la complejidad de la tarea educativa, en la que se acompaña, estimula y orienta el aprendizaje, es preciso que los docentes se encuentren en constante aprendizaje e intercambio de saberes en virtud de la formación de los estudiantes universitarios.

Además, en el dominio de las TAC, la comunidad docente encuestada, presenta significativas áreas de oportunidad. De acuerdo a Chapman et al. (2016), este fenómeno se manifiesta de manera generalizada en la mayoría de los estudios sobre EE que abordan la integración de las tecnologías en las prácticas de enseñanza, por lo que sugirió el implementar la evaluación diagnóstica para identificación y el fortalecimiento de estas áreas de oportunidad, dado el aumento de la presencia de tecnologías en el aula. Si bien, los docentes no destacaron en este dominio, se detectó que estos cuentan con habilidades y conocimientos en el uso de otras aplicaciones

no implementadas en la universidad. En este sentido, en el MEN (2013) se recomendó explorar la competencia tecnológica de los docentes para convertir sus conocimientos previos en fortalezas y, de esta manera, aumentar su eficacia en el desempeño de su práctica docente.

A manera de cierre, podemos afirmar, de manera general, que los docentes de la UABC implementan prácticas de enseñanza congruentes con el marco de la enseñanza eficaz. No obstante, se identifica como principales áreas de oportunidad las correspondientes a los dominios de Responsabilidades profesionales (particularmente lo relativo a la actualización y participación en redes de profesionales), y al uso de las TAC. Por lo tanto, en los aspectos de formación docente, la universidad debe establecer mecanismos que promuevan el fortalecimiento de estas áreas. Así, resulta conveniente tener presentes los planteamientos de Kyriakides et al. (2018), quienes señalaron que las escuelas eficaces garantizan el acceso a variadas oportunidades de aprendizaje, conocimiento y capacitación sobre el uso de los recursos pedagógicos, principalmente los tecnológicos. Además de Area et al. (2012), quienes indicaron que, en una sociedad permeada por las tecnologías con una tendencia a un mundo cada vez más digital, resulta imprescindible preparar a los docentes para que se enfrenten a estos contextos educativos. Por lo tanto, en materia de enseñanza eficaz los docentes de UABC requieren mejorar la colaboración con otros docentes y las habilidades digitales.

Referencias

- Álvarez, V. B., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2000). *Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Ponencia presentada en Symposium de Orientación Universitaria: Orientación Educativa en las Universidades, Granada, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/29994>
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel. Recuperado de http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/147_FT_ALFABETIZACION_DIGITAL_2012.pdf
- Arregui, I., Chaparro, A. y Díaz, Z. (2018). Cuestionario para valorar las prácticas de enseñanza en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 55–70. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23153/18561>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., y Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education* (8th edition). California, Estados Unidos: Wadsworth, Cengage Learning.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018). *Estado actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las instituciones de educación superior en México: estudio 2018*. Ciudad de México, México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Buelvas, J. A. (2014). Política, geoeconomía, economía y cultura. "Influencias en el mundo actual". *Revista Pensamiento Gerencial*, (2). Recuperado de <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/rpg/article/view/140/148>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice*. New York, Estados Unidos: Routledge.

- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching, Evaluation instrument 2011*. Estados Unidos: The Danielson Group. Recuperado de <https://danielsongroup.org/downloads/2011-framework-teaching-evaluation-instrument>
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching. Evaluation instrument edition 2013*. Estados Unidos: The Danielson Group. Recuperado de <https://danielsongroup.org/downloads/2013-framework-teaching-evaluation-instrument>
- González, V., García-Ruiz, R., y Aguaded-Gómez, J. I. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79(28.1), 17–28. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/11277>
- Gutiérrez-Anguiano, N. N. (2018). *Guiar mi enseñanza hacia la mejora: escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en educación secundaria (Tesis de maestría)*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Baja California, México.
- Kyriakides, L., Creemers, B. y Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Nueva York, Estados Unidos: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-72066-1
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45–47. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465/16032>
- Martínez, O. (2016). Programa de formación docente de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la universidad pedagógica experimental libertador núcleo barinas (Venezuela). *Revista Científica*, 1(1), 90–114. doi: 10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.1.6.90-114.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado de
- Núñez, B., Santana, M. y Román, R. (2014). La práctica docente como escenario de la unidad entre teoría y práctica en la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria. *Educateconciencia*, 4(5), 99–113. Recuperado de
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). *Educación superior en México: Relevancia y resultados del mercado laboral*. Paris, Francia: Publicaciones OCDE. doi: 10.1787/a93ed2b7-es
- Rueda, M., y García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos*, 35(número especial). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea2.pdf>
- Rueda, M., y Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(número especial). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/195>
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. México: UABC. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/PDI-2015-2019.pdf>
- Vázquez, A., Alducin, J., Marín, V. y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 40(2), 25–38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920896>
- Velasco, M. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 771–777. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/796/775>